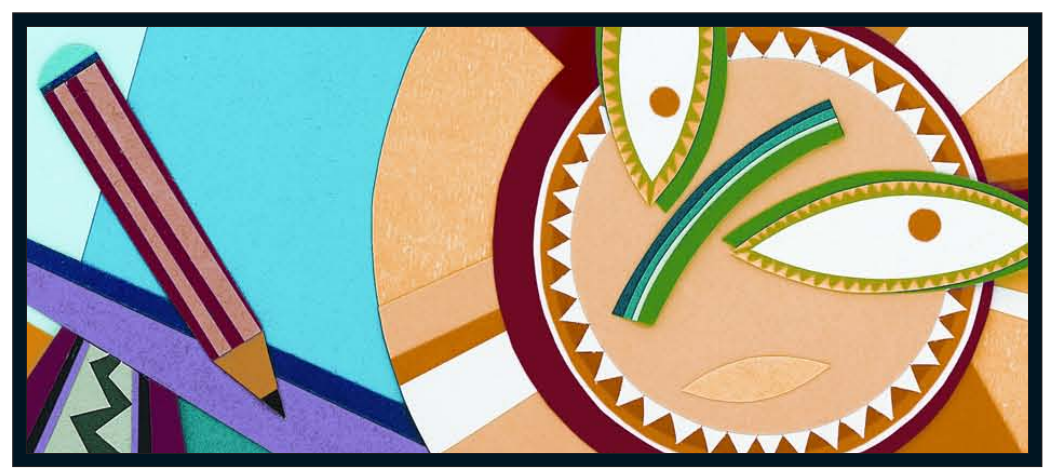


SERIE TEMAS DE ALFABETIZACIÓN

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

Mirta Torres y María Elena Cuter



Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial

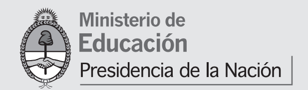


Cátedra Nacional
de Alfabetización Inicial

MÓDULO 2

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria

Mirta Torres y María Elena Cuter



PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Eduardo Aragundi

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

ÁREA DE CAPACITACIÓN

Lic. Margarita Marturet y Lic. Carlos Ruiz

Torres, Mirta
La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria / Mirta Torres y María Elena Cuter ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
48 p. ; 22x17 cm. - (Serie Temas de Alfabetización; 2)

ISBN 978-950-00-0913-3

1. Conferencias. 2. Alfabetización Inicial. I. Cuter, María Elena II. Potenze, Mercedes, coord. III. Benítez, Fernanda, coord. IV. Título
CDD 374

Fecha de catalogación: 23/11/2011

COORDINACIÓN DE LA PUBLICACIÓN: Fernanda Benítez y Mercedes Potenze
AUTORAS: Mirta Torres y María Elena Cuter
COLABORADORAS: María Laura Piarristeguy y Patricia Bavaresco.

Agradecemos especialmente a Beatriz Massine, Silvia González y Pilar Gaspar del Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección de Gestión Educativa; a Mirta Torres del Area de Educación Rural, y a Sara Melgar del Instituto Nacional de Formación Docente.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Virginia Avendaño

Diseño y diagramación: MZMS - Alfredo Stambuk

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Estimados colegas:

La palabra *alfabetización* se utiliza, en sentido amplio, para hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido a lo largo de su historia. Saber leer y escribir es una condición necesaria para el ejercicio pleno de un conjunto de derechos, como la atención de la salud, el trabajo decente, el ejercicio de la ciudadanía, la educación permanente.

Alfabetizar, entonces, supone la distribución de ciertos saberes centrales para una inclusión social igualitaria y para la construcción de una sociedad más justa. Desde el Ministerio de Educación impulsamos una política de alfabetización inicial para garantizar la distribución del conocimiento y así superar desigualdades de partida en los entornos sociales de los niños.

La escuela ha tenido desde sus inicios una misión alfabetizadora. Es responsabilidad del Estado generar las condiciones para fortalecer políticas de enseñanza que enriquezcan la tarea de los docentes en el desafío de construir una escuela basada en la confianza y en la apuesta de que todos pueden aprender.

Los saludo con la alegría de formar parte de un trabajo colectivo para garantizar una escuela inclusiva, en la que todos puedan aprender.

Prof. Alberto E. Sileoni

Ministro de Educación

Índice

Mirta Torres es especialista en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Coordina la producción de materiales de alfabetización para docentes y alumnos de escuelas rurales (Ministerio de Educación). Se desempeña en el Programa “Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad” (CABA). Integra el equipo de investigación en didáctica de la lectura y la escritura coordinado por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg (UBA). Fue directora provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Es autora de diversas publicaciones en su área.

María Elena Cuter es docente. Se desempeña como coordinadora del Programa “Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad” (CABA). Coordina el área de lengua del Programa Escuelas del Bicentenario (IIPE-UNESCO). Es autora de diversos artículos de la especialidad y de materiales para docentes y alumnos.

La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*

Mirta Torres y María Elena Cuter

Mirta Torres (MT): Buenas tardes. Es un honor estar en esta primera clase. Nosotros también agradecemos la posibilidad de estar aquí, y coincidimos en lo fundante de abrir a nivel nacional un debate acerca de la alfabetización inicial. Más allá de la necesidad de debatir el tema, nos parece importante poner sobre la mesa de discusión el tema de la enseñanza y producir movimientos, reflexiones desde este u otros enfoques acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura, porque este tema, como muchos otros de la enseñanza, no puede seguir siendo un tema privado. Estamos tratando de desmentir aquello de "cada maestrito con su librito", estamos tratando de que los temas de la enseñanza pasen a ser temas de discusión, temas compartidos, temas públicos. Para que cada vez más la enseñanza sea vista como una profesión y no como una cierta iluminación; es una profesión lo que se hace a puertas cerradas, en el aula: se debe poder hablar y se va a poder poner en común, porque es entre todos como vamos a lograr buenos resultados y no sólo con el esfuerzo de cada uno, en la soledad acompañada de la tarea de todos los días.

Como ustedes saben, nosotros representamos un enfoque dentro de los que están vigentes respecto de la alfabetización inicial. Nosotros representamos un enfoque que no tiene un nombre propio demasiado definido a pesar de que

* Panel moderado por Silvia González, coordinadora del Área de Lengua del Equipo de Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación. Auditorio OSDE, 10 de agosto de 2009.

se habla mucho de él. Podríamos decir “constructivista”; podríamos decir “de Emilia Ferreiro”; podríamos decir “psicogénesis”. Tiene diversos nombres. Nosotros representamos ese enfoque y nos gustaría emplear este momento para mostrar una pequeña parte de lo que nos parece más importante para compartir, que tiene que ver con el gran desarrollo didáctico que este enfoque ha producido en los 25 años o más que se llevan trabajando a partir de él.

Nos interesa subrayar profundamente que, aun cuando el enfoque tuvo una difusión podríamos decir casi prematura, y se difundió un aspecto vinculado con las primeras investigaciones respecto de la adquisición de la escritura y que están muy relacionadas con lo espontáneo, se investigó efectivamente y ese fue un momento fundante para el trabajo que se realizó después. Se investigó acerca de cómo los niños adquieren la posibilidad de escribir, a partir de situaciones espontáneas, de interacción, de convivencia con la escritura y con adultos o informantes o lectores que mediaran entre estos niños y la escritura.

A partir de esas investigaciones que, insisto, mostraron la construcción progresiva de su aprendizaje que hacían los niños en un marco espontáneo, cómo ellos iban logrando aproximarse a la escritura convencional, hubo un gran desarrollo didáctico que tiene que ver con la manera en la que en una situación escolar sistemática, sostenida, intencional, se trabaja para que los niños se apropien de la escritura, teniendo en cuenta el proceso que los niños mismos desarrollan en este tiempo de adquisición.

De modo que lo que nosotros vamos a tratar de compartir hoy con ustedes tiene que ver con el trabajo didáctico en el marco de este enfoque, el trabajo didáctico que se lleva adelante para que los niños aprendan a leer y escribir, aunque fundamentalmente nos vayamos a centrar hoy en el proceso didáctico a través del cual los niños aprenden a escribir.

María Elena Cuter (MEC): Una de las cosas que nosotros nos estamos preguntando desde el inicio del trabajo didáctico, de lo que fueron las primeras investigaciones didácticas, es si en la vida social –en esto que se había estudiado de cómo los chicos podían ir adquiriendo paulatinamente aspectos del sistema de escritura en la vida social– había mucho tiempo de interacción con el lenguaje

escrito hasta que los chicos significaran el sistema de escritura como objeto de reflexión.

Cuando hablo de lenguaje escrito estoy hablando de todo lo que circula socialmente, de todos los géneros en los que podamos pensar; estoy pensando en todos los propósitos que tienen los textos que se producen, en las distintas posiciones que frente a los textos asumen los lectores.

Cuando hablo de sistemas de escritura estoy hablando del sistema a través del cual el lenguaje escrito se materializa. Un niño que nace y que se cría en un ambiente donde el lenguaje escrito forma parte del patrimonio de su familia interactúa mucho más tempranamente con el lenguaje escrito que con el sistema de escritura, porque hay muchos otros que leen para él, muchos otros que escriben para él, hasta que empieza a explorar soportes, instrumentos, modos de dejar marcas que impliquen intención de escribir. En general, en la escuela se empieza al revés: se empieza enseñando el sistema de escritura y se presupone que una vez que se adquirió el sistema de escritura, por lógica el chico puede operar con el lenguaje escrito; que manejando el sistema de escritura, pudiendo leer y escribir por sí mismo, puede hacer todas las operaciones que los lectores y escritores competentes hacemos con el lenguaje.

La verdad es que esto no es así: cuando la enseñanza empieza por el sistema de escritura, lo primero que ocurre es que hay muchos chicos que se quedan afuera de la enseñanza. Es decir, todos aquellos que no han tenido oportunidades previas de interacción con el lenguaje escrito o que han tenido interacciones muy limitadas. Estoy pensando en chicos cuyas familias disponen de un dominio precario del lenguaje escrito, que lo que pueden comunicar es ese dominio precario. En cambio, tenemos otros chicos que desde muy temprano están acostumbrados a que los libros formen parte de sus objetos casi diría de juego, a que su mamá comente una noticia que leyó en el diario con alguien de la familia, a que se anote un recado telefónico para alguien ausente, a que se escriban las prescripciones de un médico y se tengan pegadas a la heladera con un imán; es decir, las funciones –el para qué sirve leer y escribir, para qué sirven la lectura y la escritura– están de otro modo presentes en la vida de algunos chicos. Hay veces en que, sin quererlo, cuando uno decide empezar por la enseñanza del

sistema de escritura puede dejar afuera a muchos chicos, pensando que empieza por lo más básico, que empieza por lo más sencillo, y sin embargo no es eso lo que hoy las investigaciones nos dicen, no es lo más sencillo para los chicos.

Nosotros teníamos, entonces (retomo desde muy atrás), un problema didáctico, y es cómo hacer efectivo lo que Delia Lerner decía muy suelta de cuerpo: "hay que enseñar a leer leyendo y hay que enseñar a escribir escribiendo". Esto se dice fácil, pero en el aula, pensar cómo se hace fácil es bien difícil.

MT: Quisiera contraponer las reflexiones de María Elena con la frase que cita de Delia Lerner. Es decir, contraponer la frase de Delia con lo que María Elena dijo hace unos minutos refiriéndose a aprender a escribir para después escribir. Aprender a escribir para después escribir, o aprender a leer para después leer, se contrapone a aprender a hacerse lector leyendo y aprender a hacerse escritor escribiendo.

MEC: Estábamos hablando de qué situaciones podían dar un marco que llenara de sentido este aprendizaje inicial, que también involucraba la adquisición, el aprendizaje, la enseñanza de cómo se organiza y funciona el sistema de escritura.

Aquí tenemos una mesa exploratoria.[1] ¿Qué quiere decir una mesa exploratoria? Es una de las situaciones didácticas que más se han estudiado y más se han trabajado, y hay muchos sitios web y muchos artículos que dan cuenta de esta situación en la que niños, desde muy pequeñitos, van y se enfrentan de manera directa con los textos para tratar de encontrar, de localizar lo que necesitan leer, o de elegir lo que desean leer.

Y me gustó mucho esta foto [*muestra la foto*], porque a veces lo que los chicos desean leer dista mucho de la imagen que tienen los maestros respecto de cuáles son los mejores textos para ofrecerles a los niños de primera vez, porque parece que los atlas y las enciclopedias son textos fascinantes, si tenemos

1 Durante la clase se mostraron imágenes de la mesa exploratoria.

cerca un maestro que también pueda, a pedido, a demanda, decir qué es lo que allí dice, además de que el chico mire lo que allí se dice.

MT: Y que pueda plantear un problema, compartir con los chicos una pregunta, como para que pueda impulsar a los chicos hacia la exploración de la biblioteca. Las preguntas también tienen que desafiar la búsqueda de estos textos, que a veces pueden necesitar de la mediación del maestro pero que ponen a los chicos en posición de lectores. Están buscando la respuesta a este problema que se plantearon entre ellos, que planteó alguno o que planteó la maestra.

MEC: Lo mismo ocurriría en este caso que estamos viendo aquí, en esta imagen de un primer grado en una escuela de Corrientes, donde los chicos están copiando datos de una enciclopedia. Alguien orientó la búsqueda de los libros que podían servir para estudiar el cuerpo humano, alguien hizo alguna pregunta que permite localizar un dato pertinente para ser reutilizado luego; es lo mismo: localización de datos y toma de notas, y estamos hablando de un primer grado en el que los chicos están estudiando seriamente. Ahora, algunos de esos chicos que están estudiando seriamente aún no escriben de manera convencional, y no hace falta que escriban de manera convencional para poder involucrarse en la tarea que la maestra les está proponiendo. Vuelvo a retomar lo que dije antes: están aprendiendo cómo se escribe, están avanzando en su adquisición del sistema de escritura en tanto están operando como lectores y como escritores.

MT: Lo que la escuela habilita es el acceso directo de los niños a los libros y a otros materiales. La escuela lo habilita, la escuela les confiere el derecho de ejercer como lectores y como escritores, sabiendo que desde una mirada convencional no lo son. No es espontáneo, la escuela lo habilita, lo genera, lo promueve, lo facilita; la escuela crea las condiciones didácticas para que los niños actúen como escritores, ejerzan las prácticas de los que leemos y de los que escribimos. Revisar libros para encontrar un tema es algo que los lectores plenos, los que

somos lectores, hacemos. La escuela crea estas condiciones para que los niños se muevan como lectores, no espera. El maestro sabe que los niños no leen desde una mirada convencional.

¿Cómo interviene? Interviene leyendo, interviene planteando el problema, el tema, el contenido. Interviene acercando, asegurando la presencia de materiales escritos en el aula, asegurando la presencia de libros en el aula, interviene escuchando las interpretaciones de los chicos.

MEC: También posibilitando la cooperación entre los niños. Hay muchas cosas interesantes en esa pequeña imagen: es el libro sobre la mesa, compartido; no tiene cada niño un libro, hay cooperación entre ambos, hay alguien que tiene un lápiz y anota.

En esta pequeña escena, mucho de esto que estamos diciendo de la escuela como garante de las condiciones didácticas que posibilitan a los chicos avanzar de manera simultánea en la adquisición del sistema de escritura y la adquisición del lenguaje escrito está claramente planificado, planificado rigurosamente por el maestro, de espontáneo (según lo que Mirta venía diciendo desde el principio) no tiene nada.

MT: Quería decir que para que los niños aprendan a leer leyendo, la escuela tiene que crear las condiciones didácticas para que lean. No se crean solas. Es necesario establecer las condiciones didácticas para que estas cosas sucedan.

MEC: Por supuesto, coexisten con estas situaciones otras que se ponen en simultáneo: no es que se ponen unas primero y otras después. Ana, por ejemplo, acaba de descubrir su nombre formando parte de una lista de elementos con los que va a hacer una ensalada de frutas. Allí, esa lista está ampliando la cantidad de referentes de escritura con sentido que tienen los chicos a disposición.

Varios referentes muestran lo mismo: cómo unas escrituras pueden ser analizadas con la intención de poner el sistema de escritura –no ya el lenguaje que se escribe– como objeto para ser tematizado, para reflexionar junto con ellos.

Otra de las situaciones es “el maestro como lector privilegiado”, pero con los niños siguiendo la lectura del maestro en su propio texto, lo que no es sólo una situación de escuchar leer. Y quisimos mostrarla porque entre la situación de escuchar leer y la situación de leer por sí mismo hay una gama muy amplia de situaciones intermedias, en las que el maestro está mediando pero a su vez los chicos tienen acceso directo a ese texto que el maestro está comunicando en voz alta.

En una secuencia que se puso en una escuela de la provincia de Santa Cruz, donde los chicos trabajaban cuentos cuyo protagonista era el lobo, una de las cuestiones que la maestra planteó fue fichar cómo era el lobo que aparecía en cada uno de los cuentos que habían leído. Había varios tradicionales, como “Caperucita Roja”, “El lobo y los tres cerditos”, “Los siete cabritos y el lobo”, y otros modernos. Y esta es la escritura de Kevin. Si ustedes se fijan allí [*muestra la lámina*], a Kevin se le puede entender perfectamente todo lo que quiso escribir.

¿Cómo es el lobo? El lobo es mentiroso, negro, peludo, tiene una boca grande, una lengua roja, unos dientes filosos, es tramposo, tiene ojos grandes, una cola larga, peluda, negra, un oído grande, la ceja peluda, es rápido y tiene patas negras. Por supuesto, no estamos diciendo que escribe con todas las letras o que escribe ortográficamente.

Decimos que tuvo un muy buen motivo para escribir, que lo hizo volver a muchos textos que había revisado, que es capaz de hacer una lista de atributos porque entendió muy bien todos los cuentos que leyó y entendió muy bien la consigna que le pidió la maestra, y en estos actos de escritura es cuando él se pone a pensar en qué letras pone, cuál pone primero, cuál va después, y es lo que va produciendo sus avances. Por supuesto, no solo, con mucha intervención de la maestra.

MT: Citamos a Delia Lerner:

- “La necesidad de superar la tradicional separación entre ‘alfabetización en sentido estricto’ y ‘alfabetización en sentido amplio’ o, para decirlo en nuestros términos, entre ‘apropiación del sistema de escritura’ y ‘desarrollo de la lectura y la escritura’”.

- "[...] el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*".[2]

Cuando estamos planteando una simultaneidad, un desarrollo paralelo de propuestas que les permitan a los chicos participar de la cultura escrita, leyendo cuentos y escuchándolos leer, escuchando leer y mirando cuentos, escuchando leer mientras miran o siguen la lectura; cuando estamos planteando que los chicos accedan, se incluyan, se sumerjan en la cultura escrita, estamos planteando esta inmersión en el conocimiento de los cuentos y otros textos literarios –poemas y novelas– y estamos planteando el acercamiento de los chicos a todo tipo de textos informativos, como lo vimos con el atlas y con las enciclopedias sobre el cuerpo humano. Estos chicos están haciéndose lectores mientras leen. Sin embargo, esta inmersión orientada, mediada por la maestra, este acercamiento directo no es lo único. Al mismo tiempo, es decir, de manera simultánea, mientras se continúa con la lectura de cuentos de lobos, en un ratito de ese día, al día siguiente, en períodos paralelos y simultáneos se proponen a los chicos situaciones que les permitan detenerse, detener su atención, acercarse a la reflexión sobre las letras, sobre el sistema de escritura, sobre las letras y la relación entre ellas, mientras que muchas situaciones de las que se llevan adelante en el aula dan lugar a los chicos a actuar, a llevar a cabo las prácticas de los lectores y los escritores, otras situaciones que no son antes ni después sino mientras, alternada y simultáneamente, otras situaciones que les permiten acceder a información sobre las letras, a probar, a pensar la escritura: "con cuántas letras la pongo a esta palabra, con qué letras la pongo". Cuál va primero, cuál después. Se trata entonces de situaciones alternadas y simultáneas, pero falta aquí una variable indispensable: no sólo alternadas y simultáneas, sino también sistemáticas, frecuentes, sostenidas y abundantes. Nadie aprende a leer y a escribir en tiempos breves. La lectura y la escritura exigen tiempos prolongados, los niños

---

2 Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario,* México, Fondo de Cultura Económica.

de familias escolarizadas que aprenden a leer solos, ni aprenden solos (porque aprenden rodeados de adultos lectores o de lectores no adultos y rodeados de libros), ni aprenden en menos de cinco años. Necesitan cuatro o cinco años, ese no es un período breve, el período breve es el período escolar. Entonces, en ese tiempo escolar que de por sí es breve, es necesario sostener estas propuestas en simultáneo y proponer instancias frecuentes y sistemáticas de reflexión sobre cómo lo escribo, con qué letras lo escribo, qué letra va primero, cuál después. Porque lo que le permiten a Ana estos referentes presentes en su aula es encontrar allí la misma secuencia de letras que encuentra en su nombre, de modo que, si estamos hablando de algo es de una propuesta que no es esperar que los chicos aprendan, sino enseñar para que los chicos aprendan.

En esta alternancia entre las situaciones de sumergirse en la lectura literaria y profundizar en la lectura informativa, frente a tener tiempos frecuentes, sistemáticos y sostenidos para reflexionar sobre las letras y "cuáles pongo" y "cuántas pongo", en esta alternancia se ha difundido mucho y con buenas razones aquello de trabajar con los nombres.

MEC: La idea de trabajar con los nombres propios (todos saben que el nombre propio está cargado de un sentido muy fuerte para los chicos) tiene que ver con que básicamente para nosotros constituyen un modelo invariable de escritura, es la primera escritura estable que exige control en la reproducción en relación con la forma, la cantidad y el orden de las letras.

Cuando nosotros estamos pensando en cómo se trabaja en el aula con el nombre propio, una de las cosas que –si bien se divulga que nosotros trabajamos con el nombre propio– aparece mucho menos divulgada es que, para que esto tenga sentido, el nombre propio hay que escribirlo junto con, delante del dueño del nombre. No estamos hablando de una maestra que se quedó de noche en su casa haciendo todas las tarjetitas, porque el nombre propio de los chicos le sirve básicamente para saber quién es quién la primera semana de clase porque no los conoce, sino que estamos pensando en una situación de escritura compartida, donde además necesitamos garantizar que el dueño de esa tarjeta sepa qué es lo que allí está escrito. Entonces, cuando nosotros trabajamos con el

nombre y con la reproducción del nombre, y sostenemos que sistemáticamente se trabaje con el nombre, no estamos pensando en que aunque salga de la escuela analfabeto al menos va a poder firmar. Estamos pensando en términos de qué tipo de reflexión va a poder hacer con esa tarjeta, qué tipo de tematización acerca del sistema de escritura va a posibilitar esa acción. Por lo tanto, si él cree que en la tarjeta donde dice *Lucio Joaquín Benítez* dice *Lucho*, estamos complicados, si él cree que en esa tarjeta dice *Lucho*, lo que la maestra tiene que hacer es escribir *Lucho*, porque es esta relación entre lo que sabe que allí dice, y este orden y encadenamiento y aparición de ciertos signos gráficos y no de otros lo que va a producir reflexión y avance en la adquisición. Ahora, esta idea de que el maestro escribe a la vista de los chicos y el texto es resultante de esa colaboración, para garantizar que el dueño de esa tarjeta sepa claramente qué es lo que esa tarjeta dice y pueda reencontrarse con ese contenido y con los problemas que esa escritura le provoca, se va a volver a repetir en muchas otras situaciones y no a propósito del sistema de escritura. Quiero decir, en muchas circunstancias los chicos van a ser quienes puedan decidir el contenido de lo que se escribe, mientras el maestro va a funcionar como un mediador que está en condiciones de darle forma gráfica a ese contenido. Es el caso del dictado al maestro de un cuento, por ejemplo, o del texto introductorio para hablar del cuerpo humano.

MT: En esta situación inicial, estamos pensando en un maestro que escribe el nombre por encargo: si me dice "Lucho", escribo "Lucho" a la vista de los chicos porque esa participación en una situación de escritura en la que el maestro es el mediador que está en condiciones de darle forma gráfica a este nombre que el niño porta y transmite, en esta situación los niños están aprendiendo muchas cosas de ver escribir al maestro, están aprendiendo la orientación de la escritura. Muchos de nosotros creemos que la orientación de la escritura es algo natural, y basta con ir a China o a Israel para saber que no lo es. La orientación de la escritura se aprende; por lo tanto, ver escribir al maestro es muy significativo para los chicos.

¿Qué es lo que aprenden? Aprenden la orientación de la escritura, descubren formas gráficas convencionales, descubren la sucesión de esas formas

gráficas convencionales, descubren la repetición de algunas de esas formas, la alternancia de otras, el tiempo que se tarda en escribir. Son todos aprendizajes para un niño que recién se acerca a la escritura, y muchos de nuestros niños no han tenido la posibilidad de ensayar cómo se dejan marcas con alguna herramienta sobre ciertas superficies. Para nuestros niños es muy importante ver escribir al maestro en esta situación muy primera, muy inicial, muy primitiva. Lo que aprenderá de la situación es la orientación de la escritura, algunas formas gráficas, su reiteración, pero más adelante, o a los pocos días, o al año siguiente, o mejor: a los pocos días, más adelante y al año siguiente, este niño tendrá la oportunidad de volver a dictarle al maestro no ya su nombre, sino otras cosas.

Y ver escribir al maestro por encargo, por dictado, permite aprender no ya estas primeras orientaciones sobre las formas gráficas, sino aprender a controlar la información que quedó escrita, a releer para saber qué nos falta poner, a poner punto, porque ahora vamos a hablar de un aspecto que no está absolutamente relacionado con el anterior. Todos estos conocimientos, todos estos contenidos se aprenden al ver escribir al maestro.

MEC: Una de las preguntas que tienen los maestros y me parece bien interesante es: Mientras yo estoy con Lucho, ¿qué hago con los otros treinta?, y está bien que pregunten eso, es un problema. La verdad es que la maestra no está con Lucho, está con la mesa de Lucho, entonces, lo mismo que está haciendo con Lucho y le lleva tres o cuatro minutos, lo mismo está haciendo con todos, para que todos tengan sus carteles escritos en ese día. Mientras tanto los chicos de las otras mesas están haciendo otras tareas, porque pueden tener algunos niveles de autonomía. Entonces, mientras está en una mesa produciendo esto, seguramente los chicos pueden estar llevando adelante solos alguna otra tarea que no la necesite tanto. Hay cosas que un maestro sabe que los chicos pueden hacer desde el primer momento con un nivel mayor de autonomía.

MT: Por otro lado, y para cerrar este asunto de la coordinación del grupo grande, me parece que es importante saber que no estamos pensando en que todos los chicos vean escribir al maestro el mismo día.

Si en una mesa tienen las tarjetas ya escritas, empiezan a decidir cuál es cuál; en otras mesas podrán trabajar en la elaboración de las tarjetas, mientras otros trabajan en la lectura de los nombres y al otro día el maestro escribirá los nombres a la vista de los chicos, mientras los de la mesa de ayer trabajan con las tarjetas ya escritas.

MEC: Las tarjetas con el nombre sirven para que los chicos puedan localizar su nombre entre otros, para que puedan reproducirlo en situaciones en que sea pertinente, hasta que lo puedan producir.

Yo he visto chicos en primer grado que no saben copiar, que cuando uno les plantea que reproduzcan lo que dice en la tarjeta con el nombre, uno los ve muy paralizados.

Creo que una de las cosas que también tiene que plantearse un maestro de primer grado es que a algunos chicos les tiene que enseñar a copiar. Se trata de mostrarles de manera explícita: “empiezo por esta, después pongo esta, sigo por ahí, controlo que no me falte ninguna, fijate cómo hiciste vos este trazado”. Quizás no me meto en el trazado de todas las letras, pero me meto con el trazado de alguna que si no está bien dificulta la posibilidad de reconocimiento del nombre.

Esta situación que para nosotros es obvia, algo que todos los chicos tienen que traer cuando llegan a la escuela, me preocupa mucho que se asuma así, porque en general uno de los problemas que yo a veces siento trabajando con maestros es que consideran puntos de partida lo que para muchos chicos van a ser puntos de llegada. Y el maestro tiene, de verdad, que pensar cuáles son los puntos de partida de sus alumnos si quiere intervenir positivamente para que ellos vayan produciendo adquisiciones.

MT: Enseñar, entonces, a reproducir el nombre, es una necesidad para algunos chicos, mientras tanto otros ya estarán en posibilidad de escribirlo solos. Es importante saber que la escritura del nombre no es una propuesta únicamente de reproducción. Estamos pensando en el uso con sentido de los nombres para

dar lugar a un reconocimiento progresivo del propio y de los otros nombres. Poco a poco, si efectivamente en el aula se hace de la escritura del nombre una tarea significativa, con sentido, empezaremos a encontrar que los chicos reconocen el propio, el de la compañera, o el del compañero. Saben quién faltó y, por lo tanto, ven el cartel que nadie recogió y pueden decir: es el de Franco, porque dice *Franco*, y poco a poco este reconocimiento empezará a hacernos escuchar, no ya "Mariana", sino "la de Mariana", "la de Luciano", "la de Franco", "la de Nacho".

Estamos señalando fuertemente que el trabajo con los nombres (insisto que es simultáneo con el trabajo con los cuentos y el de los textos informativos) no es para que lo niños aprendan a firmar, sino que es una tarea didáctica que se propone en el aula para ofrecer a los niños referentes seguros de escritura. ¿Para qué hacemos circular los nombres? Para que los chicos puedan buscar "la de Luciano" para escribir "lunes, la de Franco", para escribir "feriado", de modo que los nombres circulando con sentido son a la vez una adquisición importante para cada uno y un referente seguro para proponer lectura y escritura a todos los niños del grado.

¿Qué quiere decir el uso con sentido? Las tarjetas con el nombre propio estarán a mano de los chicos y se utilizarán para resolver situaciones diferentes. Por supuesto, ninguna de estas situaciones que ayuda a resolver el nombre propio tiene que ver con escribir a la entrada "Me llamo Mirta", sino con poner su nombre en un dibujo para saber de quién es, encontrar el lugar en el que debo colgar mi campera, saber en qué renglón anotar el puntaje que hice si estoy jugando con mis compañeros a algún juego, dejar constancia de que este libro lo lleva "Luciana", participar en un sorteo y saber quién resultó favorecido, anotar los nombres de los cumpleaños del mes, conocer quiénes serán los encargados esta semana de realizar algunas tareas.

LOS NOMBRES PROPIOS

- Son un “modelo” invariable de escritura que exige control en la reproducción en relación con las formas, cantidad y orden de las letras.
- Al inicio, el maestro escribe a la vista de los chicos, como “por encargo”, un texto que es resultante de la colaboración entre alguien que puede decidir el contenido de lo que se escribe y un mediador que está en condiciones de darle forma gráfica a ese contenido.
- Los alumnos podrán observar, a medida que el docente escribe, la dirección de la escritura, las formas de las letras y el modo en que las traza.
- En ocasiones, será necesario enseñar a algunos niños formas de reproducir su nombre hasta que puedan escribirlo por sí mismos de manera automática. Se trata de mostrarles explícitamente de qué manera se “copia” mientras la maestra reproduce el nombre junto con el alumno: “Se empieza por esta, luego se sigue por esta otra, se controla para no olvidarse ninguna y para no poner la misma letra dos veces”.
- El uso con sentido de los nombres dará lugar a su progresivo reconocimiento (MARIANA, mi nombre; LUCIANA, mi compañera; FRANCO, que no vino; ESTEBAN, que tiene que recoger los cuadernos; este es el cuaderno de NACHO, etcétera) y, poco a poco, al reconocimiento de las letras.
- Las tarjetas con el nombre propio estarán, a partir de ese momento, siempre a mano de los alumnos y se utilizarán muchas veces para resolver situaciones diferentes:
  - consignar el nombre del autor de un trabajo escolar que se expondrá en el aula o se guardará en una carpeta;
  - encontrar el lugar del perchero en que cada uno podrá dejar su abrigo;
  - saber dónde se debe anotar el puntaje obtenido por cada uno de los jugadores de la mesa;
  - dejar constancia de quién se lleva un libro en préstamo a su casa;

- participar en un sorteo y saber quién resultó favorecido;
- anotar quiénes cumplen años en el mes;
- conocer quiénes serán los encargados semanales de atender la biblioteca, repartir el pan de la merienda, regar las plantas del aula, etcétera.

MEC: Mirta Torres habló de sacar los carteles de un panel y descubrir que quedaron dos tarjetas: los chicos saben quiénes son los ausentes, porque no están y porque se conocen, porque son compañeros, y las preguntas allí son: "¿cuál será el cartel de Julieta?" y "¿cuál será el cartel de Tomás?". Lo más rápidamente que se pueda, yo les pido a los maestros que fuercen un poco más la situación, y que la asistencia deje de ser una asistencia en la que cada uno reconoce su propio nombre, para pasar a ser una toma de asistencia cooperativa, entre dos. Cada semana hay dos que toman asistencia, pasan con un cartel de esos que dicen *lunes, martes, miércoles, jueves y viernes,* y esos dos designados para pasar la asistencia van pasando por los bancos para poder recibir la ayuda de los compañeros en el caso de que no encuentren un nombre, y así ver los que están presentes y los que no les contestaron; efectivamente, son los que están ausentes ese día. Porque pasar asistencia, y sobre todo cooperar para encontrar el nombre de los otros en un listado que no tiene ningún tipo de apoyatura gráfica más que los nombres –porque si al lado de cada nombre (de Julieta, por ejemplo), hubiera un dibujito, Julieta ya no va a mirar ya más lo que es su nombre, porque va a encontrar donde dice Julieta viendo la florcita, viendo la manzana–, entonces, los nombres peladitos, esos nombres yo los voy variando de lugar, semana a semana. Primero, para garantizarme que los chicos no los encuentren sólo topográficamente, es decir, que el reconocimiento no sea por el lugar que ocupan en la lista, y porque además me permite algunos juegos bastante jorobados, como poner juntos *Mariana* y *María Sol*, *Julieta* y *Juan Pablo*, *Tomás* y *Tobías*. Pero otro día voy a poner juntos *Mariana* y *Ana* o *Romina* y… no sé, es decir, todas las combinatorias que me permiten los nombres de los chicos de este grado, para generar que estén mirando índices que cada vez los obliguen a meterse más

en el interior de la palabra, cuando la primera letra ya no baste, cuando con la primera y la última ya no baste, cuando con la primera y la segunda ya no baste, es decir, que cada vez estoy llevándolos a un análisis más fino de cada una de esas palabras y esto lo pueden hacer dos, mientras la maestra está coordinando la situación de clase con todo el resto, dos chicos solos con un papelito pasando lista a todos sus compañeros. Es tal vez posible pensar que se perdieron la primera actividad: yo estoy segura de que ganaron ese tiempo y el único problema que le encuentro es si un maestro no controla muy rigurosamente que todos pasen por esa situación, es decir, que todos hayan tenido oportunidad de formar una pareja de pasadores de asistencia.

MT: De todas maneras, quiero insistir en que esta situación que pone a los niños de frente a las letras no puede ser una situación eventual, tiene que ser una situación sostenida y controlada con respecto a que todos pasen por la experiencia; quiere decir que si un día se le ocurre a la maestra que los chicos mismos pasen lista, esto como actividad aislada y no planificada no conduce a las reflexiones sobre "¿Dirá Mariana o dirá Mariano?". Esas reflexiones son el producto de una sistematicidad sostenida en períodos breves, no pueden estar cuatro horas pasando lista, sino veinte minutos. Y vamos a otra cosa.

EL NOMBRE PROPIO

- El uso con sentido de los nombres dará lugar a sucesivas situaciones de enseñanza por parte del maestro:
- *–Pasé por la mesa de FÁTIMA y FERNANDO y estaban dudando porque no sabían cuál era el nombre de cada uno.* (Los anota en el pizarrón:

FÁTIMA
FERNANDO)

¿Por qué dudarían, chicos?

La maestra plantea y orienta la discusión, pone en común dudas y criterios y finalmente dice:

–Bueno, anoten en sus cuadernos los nombres de FÁTIMA y FERNANDO para acordarse de lo que estuvimos pensando. Paso por las mesas a ayudarles.

Quiero decir que las discusiones de la pareja que pasa lista, las discusiones de la mesa en la cual se decide dónde dirá *Fernando* y donde dirá *Fátima*, que es el ejemplo que tengo aquí, no pueden quedar en probables. Cuando proponemos a los niños situaciones en las que encuentran la necesidad de pensar "cuál pongo ahora" o "dónde dice", estas situaciones obligatoriamente deben llevar al maestro a plantear instancias de reflexión y de puesta en común. Entonces, el sentido del uso de los nombres va a dar lugar a situaciones sostenidas de enseñanza por parte del maestro. El maestro pone en común un problema entre dos, lo plantea, lo comparte con todos, y si el problema no existió, lo inventa. Porque lo que el maestro tiene que hacer es promover que se hable sobre los criterios que les permiten decidir si en el cartel dice *Fátima* o dice *Fernando,* si Fátima y Fernando discutieron y llegaron a darse cuenta en dónde y por qué dice *Fernando* y dónde y por qué dice *Fátima*, estos criterios son válidos para *Fernando* y para *Fátima*. El maestro tiene que ponerlos en común, tiene que poner en común los criterios y las discusiones sobre las letras, "pasé por la mesa de Fátima y Fernando y están dudando, no sabían cuál nombre estaba en cada cartel", y los pone en el pizarrón.

La maestra plantea y orienta la discusión, hace circular las dudas y, finalmente, pone, comparte los criterios de certeza: Fernando se dio cuenta porque está la *E,* Fátima porque tiene una *I*, dudaron porque empezaban igual, dejaron de dudar porque terminaban una con *A* y otra con *O*; poner en común esos criterios es enseñar a leer y escribir y cuando la maestra dice: "Anoten Fernando y Fátima para después acordarse", lo que está haciendo efectivamente es dejar memoria de la discusión. Cuéntenle a la mamá qué aprendieron hoy, anótenlo para acordarse de que aprendieron que para saber que dice *Fátima* hay que buscar también la *I.* Se trata de compartir los criterios, explicitarlos. Conté muchas veces esta escena –una situación de primer grado, histórica, de hace muchísimo tiempo–, que en algún lugar del país me contó una maestra, Sabrina. Estaban estudiando el cuerpo humano, y les da a los chicos una silueta y una serie de palabras para que los chicos recorten y coloquen en el lugar correspondiente de la silueta: *codo*, *rodilla*, *brazo*, *cabeza*. Y una niña recorta la palabra *pie*, no sabe qué dice, por cierto; la pone en el dedo, y se acerca a la maestra y le dice:

"Sabrina, ¿acá qué dice?". Un compañero se le cruza y viendo el papelito puesto sobre el dedo, le dice lo más lógico: "Dedo, nena, ¿qué va a decir? Si el nombre está en el dedo, dice dedo". Entonces ella mira profundamente la palabra y le contesta: "Dedo no puede decir porque no está la O". La explicitación de este criterio: "para que diga dedo, debe haber una O", es un avance conceptual gigantesco del cual los alfabetizados como nosotros no podríamos darnos cuenta. ¿Qué se hace en el aula? Se provoca la explicitación de criterios que para los alfabetizados parecen obvios. No son obvios. Primero, es el lugar donde los nombres se utilizan para explicitar criterios y no para firmar como hacen los analfabetos; si no movilizan la explicitación de criterios no vale la pena trabajar con los nombres, no es para escribir cada mañana y cada tarde "Yo me llamo", es para movilizar criterios. Mi compañera se ríe porque está harta de escucharme decir esto.

LOS NOMBRES PROPIOS

–Todos de pie. Voy a anotar en el pizarrón el nombre de un alumno de este grado. El que descubre que no es su nombre, se sienta. (Escribe)

M

(Se sientan algunos)

–¿Por qué te sentaste, Ramiro?

–Porque yo no soy con esa letra.

(Se sientan otros).

–¿Quiénes se quedan parados?

(Se van quedando MARIANA, MARIANO, MELINA y MARCELO)

(Escribe)

MA

(Suspenso, murmullos)

–Sentate, Meli –dice Franco–. ¿No ves que no está la E?

(Myriam Nemirovsky)

MEC: Hay una situación que fue planteada por Myriam Nemirovsky en el texto que se llama *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, que es algo así como: "Todos de pie, voy a anotar en el pizarrón el nombre de un alumno de este grado, el que descubre que no es su nombre se sienta", y pone una

M. La maestra le pregunta a uno que se sentó "¿Por qué te sentaste, Ramiro?". Y Ramiro contesta "Porque yo no soy con esa letra". Cuando Ramiro contesta, se sientan otros, que recién entendieron la consigna cuando la maestra hace la pregunta. Como bien Mirta estaba diciendo: exigir que se expliciten los criterios. Cuando la maestra le pregunta a uno de varios que se sentaron "¿Por qué te sentaste?", lo que está exigiendo es la explicitación de los criterios. "Porque yo no soy con esa letra". "¿Quiénes se quedan parados?", vuelve a preguntar. "Mariano, Mariana, Melina y Marcelo", les dice los nombres, entonces la maestra agrega a la primera *M* que escribió en el pizarrón una *A*. Hay suspenso, murmullos, y de pronto se escucha la voz de Franco que dice "¡Sentate, Meli!, ¿no ves que no está la E?". Esta actividad, que apareció por primera vez en un texto de Myriam Nemirovsky, a nosotros nos sorprende cada vez que la utilizamos porque es una situación muy interesante para hacer lo que Mirta estaba planteando.

MT: Lo que quiero decirles es que es muy difícil integrar este ritmo al aula, estas situaciones no pueden durar más de quince minutos, y después de esto seguimos con los cuentos de lobos o seguimos con el cuerpo humano, pero esta situación no puede faltar y esta situación no puede durar dos horas y media.

Sostener y controlar este ritmo y esta alternancia es lo que produce niños lectores, en períodos mucho más breves que aquellos espontáneos de los que aprenden a leer solos en un ambiente escolarizado.

Última situación de reflexión que mostramos:

–Chicos, miren el problema que tenemos en esta mesa. ¿Quieren contar lo que pasa?

–Es que somos dos GONZALOS.

–Ah, no saben qué GONZALO es cada uno, a ver si los puedo ayudar. (Escribe)

GONZALO

GONZALO

–A ver, este niño se llama Gonzalo, ¿cómo es tu apellido?

–Marquevich.

–Y este otro Gonzalo... ¿cómo es tu apellido?

–Etchemendy.

–¿Qué les parece? Podríamos poner GONZALO M, con la M de Marquevich, y GONZALO E, con la inicial de Etchemendy? (Escribe las iniciales junto a los nombres)

GONZALO M.

GONZALO E.

–Le pongo un puntito porque es la inicial del apellido.

La maestra soluciona el problema, pero pasa a circular información que le interesa que circule: "le pongo un puntito porque es la inicial del apellido: Gonzalo M. y Gonzalo E". Está poniendo a circular información, el nombre de las letras. Es una lástima que Etchemendy no se llamara Pérez o, no sé, una consonante, para que el nombre de la letra no coincidiera con la letra, pero bueno, se llamaba Etchemendy, qué vamos a hacer, esas son cosas terribles.

MEC: En esta foto[3] se muestra la biblioteca del aula y el cuaderno de préstamos a los nenes. Ven que dice *título*, dice *autor*, dice *fecha de préstamo*, *fecha de devolución* y *firma*. Y ese cuaderno lo llenan quienes se llevan prestados libros de la biblioteca del aula a su casa. No menos de dos veces a la semana, y distintos niños para que no se acumulen, no se amontonen ahí, y puedan ir escribiendo con tranquilidad, desde las primeras semanas de clase. No hay que ser lector y escritor convencional para poder llenar ese panel de préstamo, porque el título está en la tapa del libro: lo que resulta francamente interesante es poder decidir, de todas las escrituras que tiene la tapa, dónde está el título, desde dónde hasta dónde tengo que copiar, para estar seguro de que puse el título del libro que me llevo. Tampoco está fuera del alcance de los chicos la fecha de préstamo y la fecha de devolución, porque los carteles con *lunes, martes, miércoles, jueves* y *viernes* están completamente disponibles, así como hay calendarios en el aula, y la firma es la copia de la tarjeta. Cuando hablamos de reproducción en situaciones significativas estamos hablando de esto.

3 Se refiere a una imagen que mostró durante la clase.

MT: Bueno, no siempre la firma es la copia de la tarjeta.

Una niña de cuatro años en el jardín se portó de manera francamente insoportable, y la maestra, cansadísima, le dice: “Ahora vas a ir a dirección y vas a firmar el libro”, cosa que como ustedes se imaginarán no sabemos qué significará para una nena de cuatro años, pero ella va muy seria a dirección. El director de la escuela (es mi marido, por eso yo tengo muy vívida la situación) cuando ve a la chiquita de cuatro años siente lo que siente un abuelo, no lo que siente un director, entonces ya empieza una cierta negociación. Le dice: “Bueno, ahora vas a tener que firmar” y ella lo mira muy seriamente y le dice: “¿Firmo o pongo mi nombre?”, entonces él le dice: “Firmá”, y ella hace un garabato. Y él le dice: “Ahora poné tu nombre”, e inmediatamente pone su nombre. Es decir, que ya a los cuatro años tenía bien clara la diferencia entre el garabato de la firma y la necesidad de poner el nombre.

MEC: Queríamos mostrar algo que parecería estar en las antípodas de situaciones chiquitas como estas con el nombre, que mostramos antes, y que las mostramos porque para nosotros son esenciales y porque se van a reiterar muchísimas veces a lo largo de los primeros años.

MT: Quiero decir por qué las mostramos y, voy a ser sincera, las mostramos porque se dice de este enfoque que no enseñamos las letras. Quiero decirles que no enseñamos las letras sueltas, enseñamos las letras en el contexto de la escritura, porque pensamos que las letras sueltas –desde este enfoque– son una abstracción de la fonética y no una realidad del sistema de escritura. La escritura es un sistema en el cual los fonemas están contextualizados. Doy solo un ejemplo: para los hablantes del español de Buenos Aires la *S* de *sapo* y la *S* de *mosca*, cuya distinta pronunciación estoy exagerando, son la misma *S* en la escritura. Pero no son la misma *S* para un niño que está tratando de escribir *mo**j**ca*, aunque conoce la S de *sapo*. ¿Cómo hacemos para que un niño sea autónomo, no dependa de que la maestra diga *moss, moss, mossca* para dictarle *mosca?* Porque a este niño –y no estoy diciendo que esto no ayude en muchas circunstancias, estoy diciendo que lo que tengo que tratar de proporcionarle a este niño es

autonomía desde el comienzo– la autonomía para producir la lengua escrita se la va dar el hecho de aprenderla de la lengua escrita. Cuando un niño aprende la lengua escrita de la lengua escrita, de haber visto escrito *mosca* y de haber visto escrito *bosque* y haber visto escrito *mosquito,* un niño aprende a escribir *mosca, bosque* y *mosquito.* La lengua escrita tratamos de enseñarla de la lengua escrita, a partir de la lengua escrita, es decir, de los referentes escritos que ponemos en el aula, porque en esos referentes están todas las realizaciones en contexto; la *N* de *nene* es la misma que la de *enfermo*, pero ese análisis lo hago yo, que sé leer. Por eso trabajamos enseñando las letras sistemática y sostenidamente a partir de la lengua escrita. Esta es la característica de la forma de enseñar la escritura y las letras desde este enfoque, a partir de la escritura. Pero la escritura no son sólo letras, porque si fueran sólo letras nadie pondría en una carta *Al gerente de la empresa de electricidad, De mi mayor consideración*. Evidentemente hay otras cosas que caracterizan a la escritura: una distancia, una formalidad, una estructura fija, mucho más fija que la de la lengua oral, de allí que en simultánea nuestros chicos tienen que estar trabajando con los textos informativos y con los cuentos de lobos.

MEC: Lo que queríamos era compartir con ustedes una secuencia que nos pareció muy interesante y que se hizo en primero, que empezó así, preguntándose qué saben los chicos de las hormigas, y continuó planteándoles a los chicos dónde se puede encontrar información. Para chicos de primer grado es toda una situación de enseñanza la toma de notas a partir de la exposición oral del maestro. Hablo de enseñanza de toma de notas, no hablo de que los chicos tengan que saber tomar notas, sino de que hay que enseñarles a hacerlo.

Con textos que tenían que ver con la observación directa y el registro de lo observado, nuevas búsquedas en libros y toma de apuntes, modo de organizar la información recogida, esquemas con rótulos, referencias, cuadros comparativos, imágenes con producción de epígrafes explicativos, se abrieron nuevos interrogantes a medida que avanzaban en el trabajo de búsqueda de información. Vuelven a buscar más información, abren enciclopedias temáticas, páginas web, diccionarios visuales; cada grupo se hace especialista en un aspecto

del tema y por último se evalúa: es una secuencia de enseñanza completa. Estos son los textos a los que los chicos accedieron en esta búsqueda de información en primer grado, aquí tenemos la primera situación de escritura, primer grado, mes de octubre: *Lo que sé de las hormigas,* y empieza así: “Esto es lo que sé de las hormigas, las hormigas negras comen plantas, las hormigas negras viven en un pozo y también las hormigas negras le llevan a comida a la hormiga reina, las hormigas no comen nada. A las hormigas negras cuando las querés atrapar te hacen cosquillas y se escapan”. Esta es la información que tenía.

MT: En el segundo ejemplo, tenemos a Julieta tratando de escribir algo sobre la reproducción de las hormigas, parece que ya han accedido a información y Julieta quiere escribir que el macho fecunda a la princesa, y escribe *El ma*…, al tener que terminar la palabra le pregunta cuál es la *cho,* la maestra le pregunta cuál puede escribirle para que le sirva de pista, Julieta dice *chocolate*, la maestra le escribe *chocolate,* y entonces ella escribe: *El macho fecunda a la princesa*.

MEC: (En alusión a la escritura de Julieta) *El macho* tiene la escritura completa, se detuvo allí, pidió la información que necesitaba. Pero fíjense en *fe-cun-da a la prin-ce-sa*, de todas maneras se lee claramente lo que Julieta quiso decir.

MT: Aquí tenemos otra escritura, esta es la de Agustín. Empieza esta secuencia alrededor del diecinueve de octubre y lo primero que escribe Agustín es lo que sabe de las hormigas: que son chicas, que existen las hormigas rojas y negras, las hormigas viven en los hormigueros, las hormigas recolectan hojas y pan, las hormigas muertas se ven bien con un microscopio y las hormigas rojas pican mucho. Es interesante ver que parecen oraciones sueltas, ¿lo ven? Las hormigas son chicas, las hormigas recolectan, las hormigas muertas se ven bien, las hormigas rojas pican mucho. Es interesante ver cómo resolvió ortográficamente *existen*, muy interesante la escritura de *existen*. Bueno, no usó la *X* porque es una letra de muy poca aparición, tiene poca frecuencia de aparición, pero la palabra hormiga esta impecablemente escrita con *H* y demás, porque ya estaba circulando en el aula, era una de las palabras que tenían estabilidad. Un mes

después, el mismo Agustín está manejando este contenido: "Existen quince mil hormigas, su cuerpo está formado por tres partes: la cabeza, el tórax y el abdomen. Una hormiga se forma así: primero es un huevo transparente, después se hace una larva, después una pupa y una hormiga tiene dos antenas, tres pares de patas, existen las hormigas rojas, negras, hay una reina por cada hormiguero, su esqueleto externo está formado por quinina".

Todo eso es información que circuló en el aula, y creo que Agustín también está preocupado por el sistema, su escritura es muy cuidadosa e impecable, me parece que está muy preocupado por la separación entre palabras, porque los intervalos entre una escritura y la otra son mucho mayores que las de la muestra anterior de escritura del mismo Agustín, y hay un control muy grande de su escritura en esta producción.

La maestra había hablado mucho de las hormigas y esto es una toma de notas, pero coexiste con la toma de Agustín la toma de notas de este otro alumno. Y acá hay una mezcla interesante: como la maestra mientras va exponiendo va copiando algunas palabras clave en el pizarrón, va señalando secuencias, o esquemas, o flechas, hay una parte de la copia donde reproduce exactamente eso: hormigas, esqueleto externo (flecha) quinina; tres pares (de patas se le olvidó), dos antenas, cuerpo, cabeza, que se le confunde con el renglón de arriba: tórax y abdomen, también con flechas. En el medio, creemos que tiene que ver con huevo, pupa y con el ciclo de vida, pero ya no lo pudimos recuperar como escritura, quince mil especies o variedades de hormigas, luego está el hormiguero, departamento y galería, que también replica el esquema que hizo la maestra en el pizarrón. Esta producción coexiste con la de Agustín en el aula de primer grado en noviembre.

MT: En esta producción coexisten la copia pertinente (no copia cualquier cosa, sabe qué copia) y también una escritura más incompleta, más productiva, que corresponde a la parte que no copió. Si una cosa podemos decir es que Agustín y su compañero están aprendiendo a la vez sobre las hormigas, y Agustín y su compañero están aprendiendo también acerca de la escritura. Agustín se está planteando problemas a los que le permite acceder su conceptualización de la

escritura en este momento, está cuidando la separación de palabras, y está revisando su ortografía, mientras que su compañero está intentando avanzar en la escritura alfabética sin lograr producir de manera completa, todavía. En esta situación de escritura los dos se están planteando progresos, cada uno desde donde está, desde donde empezó su trayectoria escolar.

MT: Digo que tal vez para el compañerito de Agustín y para la compañerita de Agustín este tipo de texto, que también forma parte de la secuencia de las hormigas, donde lo que hay que poner es *princesa*, *reina*, *macho*, *obrera*, permite que se centren, que se detengan en la escritura de palabras.

Y esto también va a producir avances en la escritura de ese chico. En el contexto de las hormigas, algunos textos posibilitan que los chicos se detengan en la escritura de palabras, lo mismo esto, con referencias: hay que poner *huevos*, *larvas*, *pupa*, *hormiga adulta* o las partes, no sé si para la maestra es importante que diga *ojo*, pero para la maestra, para plantearse el problema de escritura, considero que la palabra *ojo* es bien interesante, mas allá de la escritura; si le agrega *ojo* está planteando generar, provocar un problema de escritura, el resto de lo que les está pidiendo que hagan corresponde a las ciencias: el tipo de texto, el tipo de ilustración, el tipo de producción que se les pide a los chicos, el tipo de conocimiento que está circulando, es el tipo de conocimiento de las ciencias naturales en el primer grado de la escuela primaria. Estamos trabajando sobre la diversidad, estamos haciendo escritos que corresponden a los escritos de las áreas, estamos ocupándonos de aspectos que se van a retomar en años posteriores, pero que tienen que ver con clasificaciones taxonómicas y con los temas acerca de la biodiversidad que le interesan a la ciencia.

Si no se entiende esto así, es posible ver que con dos movimientos muy simples se puede llegar a arruinar una secuencia como esta. Basta con que la maestra considere que hay necesidad de motivar y empiece la secuencia contando el cuento de “La hormiguita viajera”, o la canción de “La hormiga Titina”, o que a la hormiga, en vez de ser una foto o un esquema, como suele ser en las ciencias naturales, le aparezca un sombrero de paja o una flor con carita. Esta idea de que los chicos no se sienten convocados, fuertemente convocados a

trabajar cuando se les plantean temas interesantes es pensar mal de los nenes, es considerar que no están a la verdadera altura en la que se encuentran. Entonces, una de las cosas que me gustaría transmitir es esto de que no hay niño que sea incapaz de aprender si se cuidan las condiciones de enseñanza: bajo ciertas condiciones de enseñanza todos los niños son capaces de aprender.

MT: Lo que yo quería decir tenía que ver con la situación de los primeros grados a la altura del año en que se llevó adelante esta secuencia. Estamos a mediados de octubre y hasta noviembre; los desniveles en el acceso de los niños a la lectura y a la escritura en esta época del año son los más notables, posiblemente, del recorrido escolar de los chicos. Es muy fuerte la diferencia de nivel entre unos grupos y otros.

¿Qué es lo que permite el hecho de trabajar sobre un tema como las hormigas? Permite convocar a estos niños que tienen acercamientos tan heterogéneos a la posibilidad de leer y escribir por sí mismos, que están en niveles tan diferentes. Los convoca a trabajar sobre un tema sobre el que todos pueden saber y todos pueden aprender. Es en el marco de este tema donde tal vez el que menos escriba sea el que más sabe, o no; es en el marco de este tema donde todos pueden aportar, lucirse, aprender, descubrir; en el marco del tema todos están trabajando con la lectura y la escritura. Pero el punto en el que se trabaja no es el de enseñar la escritura, es el de escribir acerca de las hormigas, sabiendo del tema y teniendo el maestro la posibilidad de intervenir alternando situaciones en las que la escritura sea un desafío para los que necesitan pensar “qué letras pongo”, con situaciones en las que la escritura sea un desafío para todos y particularmente para aquellos que tienen que pensar “qué letras pongo”.

Sólo haciendo la organización didáctica de modo tal que todos los niños tengan para aprender vamos a favorecer a aquellos que están quedándose todavía en una situación más inicial. Los temas desafiantes convocan a todos los niños. ¿Qué hace el maestro? El maestro se mueve en las condiciones creadas por este tema interesante y desafiante, produciendo intervenciones que favorezcan el avance de los que ya leen y escriben por su cuenta, pero que favorezcan

también el progreso de los que necesitan completar la escritura. Deberá volver el maestro sobre las notas que tomó por sí mismo el compañero de Agustín, y decirle, por ejemplo: "Te doy las letras de pupa, te doy las letras de larva, formá la palabra larva y que no te falte ninguna, ¿ya está? Ahora que la formaste, que no te faltó ninguna, ahora, completá el esquema". Esta intervención le va a permitir seguir avanzando en un contexto en el que, igual, todos están ocupados y avanzando en el conocimiento de las hormigas. También les va a permitir progresar en la adquisición de la escritura por sí mismos.

MEC: Y en términos de lenguaje escrito el chico está avanzando completamente porque está oyendo el modo en que se organizan los discursos informativos, y sabe que ahí tiene que escribir *abdomen*; en todo caso el problema ahí será que tendrá que pensar más que Agustín cuál va primero o cuál va después, o tendrá que buscar ahí un referente que conoce que lo que tiene que escribir es *abdomen* y no *tórax*.

Yo dije que esto terminaba con evaluación y es interesante ver qué evaluación tomó esta maestra.

MT: Queremos decir que octubre, noviembre, son meses muy sensibles para hablar de evaluación, y que en este momento sensible del año escolar me parece muy importante mostrar cómo la maestra evalúa, varias maestras evalúan lo que enseñaron. Fíjense que la maestra propone algo más sobre las hormigas y les lee a los niños el texto que les ofrece y del cual saben mucho. Se los lee, se los vuelve a leer, se los lee de nuevo y una vez que está segura de que los chicos conocen les hace la pregunta: "Cuando salen a buscar comida, ¿cómo regresan al hormiguero?".

Fíjense cómo el autor, el dueño de esta evaluación, subraya la respuesta a su pregunta y luego la transcribe: *Marcan el camino con un olor especial* (es evidente que no copia) *que les permite volver al hormiguero.*

No es la única evaluación, esta evaluación está más cerca de que la resuelvan todos los chicos del grado, un grado donde se leyó *Caperucita*, se hicieron listas. Es decir, que son conjuntos de palabras sobre los que se ha trabajado

y que se metieron en un contexto sobre el cual también se indagó: es la propuesta que la maestra hace para la evaluación.

MEC: Pero eso no implica que no se les ofrezca el desafío de escribir una escena del cuento de “Caperucita Roja”, no se busca una escena cualquiera, se busca la escena fuertísima, canónica, que todos saben de memoria. La maestra también sabe que es posible que en una escritura más compleja, más extensa, muchos de sus alumnos pierdan el control de la escritura que son capaces de tener cuando están trabajando palabras aisladas.

MT: Aisladas pero no sueltas, relacionadas en el contexto.

MEC: Cuando pueden ocuparse de la escritura de a una; acá tienen que ocuparse del texto. Entonces es más fácil que pierdan el control.

Pero esto también forma parte de una evaluación; hemos trabajado tanto con el nombre, que seguramente va a formar parte de la evaluación que puedan escribir su propio nombre y que puedan escribir el nombre del compañero del grado.

MT: Siempre que la maestra lea las consignas, no que espere que las lean.

MEC: Y que habilite a buscar referentes para poder resolverlas, porque también es posible que la maestra tenga que saber que algunos pueden resolver ese problema solos, porque sabiendo el nombre de los compañeros pueden escribir el nombre, y otros tienen que pedir ayuda porque pueden reproducir su propio nombre y escribir su propio nombre pero tal vez no el de tres compañeros más, tal vez de uno o dos, pero no de tres.

Bien, ahora esto es un segundo grado y en ese segundo grado se trabajó una novela, la novela de *Pinocho,* en la versión de Roldán y Laura Devetach, y una de las situaciones que se planteó en la evaluación fue “Contale a un chico que no conoce la historia de Pinocho lo que pasa en el capítulo cinco”. Es imposible plantear una situación como esta en una evaluación si no está garantizada

esta situación desde la enseñanza; jamás se me ocurriría que en un aula donde no se leyó toda la novela, donde no se plantearon comentarios entre lectores, donde no se recuperaron aspectos de un capítulo para avanzar sobre el siguiente, esta pudiera ser una propuesta válida. Y acá vemos lo que escribió Simón, en Las Heras, provincia de Santa Cruz [muestra la lámina]. Hay problemas serios en el sistema de escritura: *Reviso si abia un devaso de pan o un gueso olbidado por el, desdubio un buebo (…) en ves de la clara…*

Vamos a ver normalizado lo que quiso escribir Simón:

Pinocho sintió una cosquilla en la panza. Recordó que no había comido nada. Fue hacia el fogón para abrirlo, pero no pudo. Estaba pintado. Revisó si había un pedazo de pan o un hueso olvidado por él, pero… pero no había nada. Descubrió un huevo, lo cocinó, pero cuando partió el cascarón, en vez de la clara y la yema, salió volando un pajarito por la ventana. Le dijo el pajarito: "Gracias, Pinocho, por romperme el cascarón". Pinocho se quedó con la boca abierta y la cáscara sobre la mano.

Si la maestra de Simón puede saber que la construcción del lenguaje que se escribe y del sistema de escritura es una construcción que Simón está emprendiendo de modo simultáneo, y puede advertir todo lo que aprendió del lenguaje escrito gracias a la lectura de *Pinocho,* y puede poner entre paréntesis, por un minuto, el sistema de escritura o la resolución ortográfica del sistema de escritura, es probable que Simón tenga mucha suerte, porque tenemos muchos maestros que creen que la adquisición básica que los chicos tienen que hacer en primero y en segundo grado tiene que ver con el sistema de escritura y no con el lenguaje que se escribe.

MT: Lo más interesante de esta situación es que Simón tuvo la posibilidad de reescribir. Al lado de su maestra, Simón pudo reescribir y mantener algunos recursos poéticos, este doble *pero: pero, pero… no había nada.*

No podemos conformarnos con la escritura de Simón; Simón tiene que mejorar, sí, pero tenemos que tener presente el punto de partida de Simón y cuánto pudo aprender de la escritura en cuántos meses ¿dieciocho? de trabajo escolar: muy pocos meses de trabajo escolar.

De modo que tiene la posibilidad de que el maestro le ofrezca sistemática y sostenidamente instancias de lectura de textos bellos, complejos, interesantes, literarios e informativos, trabajar sobre ellos, la libertad y la posibilidad de escribir como puede en esas primeras producciones y simultáneamente la sostenida y sistemática oportunidad de reflexionar sobre la escritura. Pensar en qué necesita detener su mirada para saber si dice *María José o María Belén.* Si se le plantearon esos problemas, si se le explicitaron, si se siguen planteando otros nuevos y poniendo en común los criterios, el tiempo escolar, que es breve, puede, digamos, reemplazar al tiempo amplio, al tiempo demasiado extenso que necesita un niño para acceder a la posibilidad de leer y escribir. El tiempo escolar se optimiza cuando se sostiene, cuando se retoman las propuestas, cuando se mantiene la alternancia, cuando se da la posibilidad a los chicos, por un lado, de escribir y de leer y, por otro, de pensar en la escritura y en la lectura, y de discutir cómo se hace para leer y cómo se hace para escribir.

Espacio de preguntas[4]

1. Contá cómo se organiza la toma de notas en primer grado. ¿Qué hacen los chicos mientras la maestra expone? ¿Qué hacen los chicos después con las notas que tomaron?

MEC: Bien, la exposición de la maestra –por supuesto, porque está interesada en enseñar la toma de notas– es una exposición con mucha apoyatura de escritura propia en el pizarrón, es decir, con esto que tenemos las maestras de hacerlo muy explícito, muy exagerado. A medida que va explicando a los chicos, va anotando ostensiblemente algunos de estos conceptos, yo no diría palabras, porque a veces formaban esquemas y demás, que ustedes pueden recuperar de la toma de notas del alumno que copia. Es decir, cuando habla de que el cuerpo se divide en tres partes y salen las flechas y dicen cabeza, tórax, abdomen, esa es la manera en que la maestra las fue escribiendo. Los chicos fueron tomando nota de manera diferente cada uno, por eso ustedes vieron la realización de Agustín y del compañero, que elegimos especialmente para mostrar un gran contraste en el modo de producción de la toma de notas. Pero si nosotros hiciéramos un ejercicio aquí mismo y pusiéramos en común nuestras tomas de notas, todas hemos apuntado algo a lo largo de la charla, pero estoy segura de que hemos apuntado cosas muy distintas y a ninguno de nosotros nos asombraría que estas cosas fueran así de distintas. La toma de notas es una escritura individual, y básicamente le tiene que servir a aquel que las tomó para poder recuperar la información cuando lo requiera; en el caso de ustedes, por ejemplo, más adelante, cuando escuchen otra conversación y demás. Pero también es cierto que en la toma de notas lo que apuntó cada una de nosotras está dirigido por todo lo que sabe, es decir, seguramente alguien que puede reponer mucho de lo que se dijo escribió poco, porque al poder reponer mucho entonces no necesita escribir casi literalmente todo lo que se dice. A alguien que tiene mucho interés en el tema, pero estos son sus primeros acercamientos a ese tema, probablemente le resultó muy difícil poder discernir entre lo fundamental y lo superficial de todo lo que se dijo. Se necesita un cierto recorrido para poder jerarquizar aquello que se toma en un apunte, y estoy pensando que si alguien forma parte de un enfoque que difiere del nuestro o está en una situación distinta es posible que haya tomado solo algunas

4 Se ha realizado una selección de las preguntas y respuestas formuladas en las distintas sedes de la teleconferencia.

frases nuestras y de manera literal, que le falten las comillas, porque teniendo posición tomada lo que está tomando es aquello con lo que discute, no toda la exposición. Sin embargo, cuando pensamos en una toma de notas en primer grado, ¿tiene que ser toda igual, tienen que tener todos lo mismo?

2. ¿Qué hace después con las notas que tomaron?

MT: A mí me parece que tomar notas en primero es muy difícil, muy difícil. Es muy difícil también tomar notas en primer año de la universidad. Hay que saber de los temas para tomar nota, los chicos saben del tema y la maestra orienta la toma de notas y después, en el caso de que los chicos tengan una escritura más o menos completa, cuando esas notas se pueden recuperar es posible poner en común lo anotado. En el caso de la compañerita o el compañerito de Agustín, nosotros apenas pudimos recuperar lo que había anotado, entonces ponerlo en común a veces es difícil. Se trata de completar las notas que tomó uno y tomó otro para tratar de reconstruir lo que se dijo sobre el tema. En primero es interesante e importante trabajar sobre la toma de notas, y los niños que conocen del tema efectivamente pueden ir anotando cosas con mucha orientación de la maestra. Esto es una buena circunstancia, una buena oportunidad de escritura y a la vez es un avance en la formación de los niños como estudiantes: así como se aprende a leer leyendo, también se aprende a estudiar estudiando, y tanto saber de las hormigas como saber de la toma de notas ayuda a formarse como estudiante.

MEC: Además, se recuperan algunos aspectos importantes como ya dijo Mirta; se ve si es posible recuperar el sentido completo de la exposición de la maestra a partir de la toma de notas de los chicos, si entre todos completan la exposición, pero parte de esas notas van a ir a los cuadros, a los esquemas, a las imágenes con referencias de las que hemos estado hablando, algunos van a ir a abrir nuevos interrogantes para volver a los textos. Es decir, sí se recupera mucho de lo que ocurre en la toma de notas.

3. Nos piden que ampliemos una afirmación "Cualquier niño o niña, dadas las condiciones favorables, puede aprender". El compañero dice: sostengo que tal afirmación podría frustrar al maestro enseñante cuando la posibilidad de aprendizaje no sólo se determina con la variable didáctica.

MT: Quiero decir que estoy de acuerdo, las posibilidades de aprendizaje no solo se determinan con la variable didáctica. Lo que también quiero decir es que es probablemente la única que yo puedo controlar. Yo puedo controlar la variable didáctica y debo asegurar la variable didáctica, tengo la responsabilidad social, como escuela, de asegurar la

variable que puedo controlar; la mía es la didáctica, yo aseguro la didáctica, sostengo frecuencia, sistematicidad, vuelvo sobre eso, yo aseguro la variable didáctica, es lo que puedo hacer. Cualquier niño al que se le aseguran las variables didácticas puede progresar en sus aprendizajes, tal vez no como la escuela espera, tal vez no todos igual, pero seguramente en algunos aprendizajes. Creo que asegurar las condiciones didácticas permite que la mayoría de los chicos progrese en sus conocimientos, y es la que podemos asegurar.

MEC: A mí me preocupa mucho en la nota decir: "tal afirmación puede frustrar al maestro", porque cuando yo hablo de las condiciones de enseñanza no estoy pensando en el maestro, ni en la responsabilidad del maestro, ni en la culpa del maestro; yo creo que las condiciones de enseñanza se garantizan desde muchos lugares diferentes y no es poco lo que tiene que garantizar el sistema como sistema, el Estado como Estado, las jurisdicciones como jurisdicciones, las instituciones escolares; es decir, yo de ninguna manera –cuando digo que bajo ciertas condiciones todos los niños pueden aprender– estoy pensando en el maestro, de ningún modo. Una variable para que pudiéramos desarrollar el proyecto de sobreedad de reorganización de las trayectorias escolares de los niños en la ciudad de Buenos Aires fue conformar grupos muy pequeños de niños que tuvieran menos de nueve y más de quince, esto es una condición de base para que funcione el programa, para que podamos enseñarles que no están en manos de ningún maestro ni de ninguna institución que lo pueda garantizar; cuando hablo de las condiciones, de la producción de material curricular, la producción de material didáctico, el acompañamiento del maestro, la capacitación, los materiales editoriales, no estoy pensando en absoluto en la responsabilidad del maestro.

4. Buenas tardes a todos, mi consulta es porque en esta época del año ingresó un alumno que todavía no sabe copiar del pizarrón como hoy estaban explicando ustedes, y la consulta es saber cómo puedo hacer, si me tengo que plantear cómo enseñarle a copiar, en forma personalizada o en la clase misma, y de qué manera puedo hacerlo.

MT: La circunstancia es excepcional: sin duda un niño que inicia su escolarización prácticamente en octubre, va a necesitar de algún acompañamiento personal, va a necesitar que en el contexto de trabajo que se está dando a todo el grupo haya alguna posibilidad de que te sientes con él, en algún momento en el que tal vez la escritura sea para todos y con la excusa de presentarles a los compañeros, proponerle un momento especial de reflexión para la escritura de algunas cosas de las que se proponen a todos, le des la oportunidad no de recuperar, porque sin duda son meses perdidos en los que él no estuvo escolarizándose, y seguramente recuperar es una palabra excesiva, pero sí de

empezar a obtener las mismas herramientas que tuvieron sus compañeros. Me parece que en este sentido la legislación es flexible en general en el país, me parece que nos da la oportunidad de acercarnos ahora, flexibilizar para él algunas instancias de trabajo que tal vez no necesariamente deben ser sólo para él, tal vez algunos compañeros necesiten también que los sumes a ese pequeño grupo en el que se trabaje sobre la lista de cosas que Caperucita le lleva a la abuela, si es que están trabajando eso, se trabaje sobre los tipos de hormigas que se encuentran en el hormiguero; es decir, la posibilidad de ofrecerle referentes seguros de escritura, pensar sobre las palabras, pensar sobre "qué letras pongo" y "cuántas pongo", que fueron oportunidades que los chicos ya vienen teniendo desde marzo o en algunos casos desde antes. Por un lado, flexibilizar ahora algunos espacios para él y permitirle que comparta, facilitarle que se integre a los demás, porque seguramente en matemática puede; por ahí si trabajan un tema de sociales, participar y favorecer un espacio particular para él. Por otra parte, con estos niños que accedieron tarde a la rutina escolar tenemos que aprovechar los espacios que nos dan diciembre y febrero. Diciembre y febrero son, en líneas generales, meses en los cuales uno tiene la posibilidad de trabajar con grupos pequeños de niños que necesitan acercarse a aprendizajes que no pudieron lograr durante el período escolar. Entonces la idea es facilitar el aprovechamiento al máximo de un rato de trabajo diario durante una quincena de diciembre, una semana de diciembre, una quincena de febrero y, el año que viene, ver en qué situación se encuentra este niño y ver si no se puede seguir flexibilizando para él una instancia mitad compartida y un poco personal, que permita , aprovechando la legislación vigente, decidir, no en marzo sino un poquito más adelante, si conviene que pase a segundo o no conviene, dada la situación de haber iniciado su escolaridad tan tarde respecto del año escolar.

Insisto, la primera condición es ver en qué situación está, quizás sepa mucho y no lo sabemos; la segunda es flexibilizar para él algunas instancias de trabajo, más cuerpo a cuerpo con el maestro. Vos dijiste que no sabe copiar y yo me había olvidado. Para enseñarle estas primeras cosas, habría que aprovechar los tiempos de diciembre y los de febrero, y esperar a ver cómo son sus ritmos de avance, porque tal vez en abril nos demos cuenta de que para él no es bueno promover a segundo, pero tal vez en mayo nos podríamos dar cuenta de que avanzó mucho considerando que en septiembre de 2009 no podía copiar. Así que creo que hay que tomarse un tiempo y darle a él un tiempo, y sobre todo un espacio de trabajo cuerpo a cuerpo, cosa que sabemos que no es fácil.

Intercambios a través del mail de la Cátedra unos días después de la clase

Somos un grupo de directivos que buscamos información bibliográfica sobre la importancia del uso de la letra imprenta mayúscula en los niños que aún no se encuentran alfabetizados, sobre todo en aquellos con sobreedad. Nos encontramos en nuestras escuelas con docentes que en situaciones de ansiedad quieren utilizar letra cursiva, y el cambio es difícil.

¿Ustedes pueden ofrecernos material y/o justificarnos la importancia de la letra imprenta mayúscula?

Con respecto a la escritura, ¿puede utilizarse el equipo de letra?

Muchas gracias y esperamos respuestas.

Querida gente de San Nicolás:

La escritura es un medio alternativo para comunicarse a distancia: a distancia en el espacio (ahora estoy utilizando este medio para comunicarme con ustedes) o a distancia en el tiempo (gracias a lo cual podemos leer a Homero, a Cervantes y a Borges). También es un medio para conservar información; ahora la tecnología nos provee de otros medios, pero hasta hace pocos años la escritura era el único medio para conservar información. Faltan otras funciones, pero no puedo dejar de nombrar una muy importante. La escritura nos permite revisar nuestro pensamiento, ponerlo delante de los ojos y darle vueltas teóricas, afinando cada vez más las ideas; oralmente, las ideas se dicen y pasan. La escritura nos da tiempo para conceptualizar y relacionar.

Vista así la escritura, en su real caracterización, desde su función: ¿importa en qué tipo de letra haya escrito Cervantes el original de su inmortal *Quijote?*, ¿dónde está el valor de la escritura? La escritura no es una serie de marcas superficiales sobre el papel, la pizarra o la pantalla, sino el sentido que porta y que se puede compartir con uno mismo (después de un tiempo, dentro de unos años) o con otros lectores.

Entonces, ¿qué podemos hacer con los maestros que piensan que se trata de escribir en cursiva o en imprenta? ¡Se trata de ESCRIBIR!, es decir, de hacernos

ciudadanos ejerciendo el poder de reclamar a través de una nota en un periódico, por ejemplo. Y por si esto fuera poco, estamos en la época de las computadoras. ¿Qué escrituras se escriben con la mano y el lápiz o la lapicera? Las íntimas o las que no tienen importancia (como la lista del supermercado o la notita para nuestros hijos que deben comprar pan a la vuelta de la escuela). Las otras escrituras (la escritura de una casa, el acta de nacimiento, el original de un cuento, la comunicación con los amigos o colegas) ya no se hacen "con la mano", sino en la pantalla.

Vuelvo a la consulta. Al inicio de la alfabetización, la letra mayúscula de imprenta ofrece algunos beneficios a los aprendices. Tiene trazos más rectos y los caracteres están "sueltos"; es más fácil el trazado y permite que los neoescritores controlen cuántas letras ponen. Esos mismos niños que están ensayando sus primeras escrituras en letras de imprenta mayúscula, en la escuela, DIARIAMENTE, deberían estar encontrándose con los libros y los cuentos que lee la maestra, impresos como corresponde, en letras minúsculas de imprenta con las mayúsculas cuando corresponde usarlas según la normativa ortográfica. De ese modo, los niños se alfabetizan a partir básicamente de dos tipos de letras y ven a los adultos o a niños más grandes escribir "en cursiva".

Una vez que los niños escriben convencionalmente, el tipo de letra deja de tener importancia. La tradición escolar propone la letra cursiva. En ese caso, hacia principio o mediados de 2º se debe enseñar el trazado. La maestra traza renglones en el pizarrón y muestra hasta dónde llegan las letras hacia arriba y hacia abajo y cómo se enganchan unas con otras. Se trata de ejercicios de práctica, de ejercitaciones diarias, pero que no deben llevar más de 15 minutos por día... El resto del tiempo, la maestra DEBE LEER CUENTOS, PROPONERLES A LOS NIÑOS QUE SIGAN LA LECTURA EN EJEMPLARES DEL TEXTO QUE DEBEN TENER DELANTE DE SUS OJOS, discutir y comentar con ellos la interpretación del cuento, hacer listas de los personajes, anotar en un afiche y en el cuaderno todas las características de cada personaje que se van revelando mientras se lee (era valiente, ayudaba a sus amigos, acertaba con su flecha a gran distancia...) creando un repertorio de ideas que después serán reutilizadas para presentar a los protagonistas, cuando se termine la lectura. De este modo, la maestra está enseñando la letra cursiva pero, sobre todo, está enseñando a leer y a escribir, que es la responsabilidad social de la escuela primaria.

Cuando los chicos anotan la lista de personajes, la maestra puede “exigir” que escriban con cursiva, ayudarlos a trazar las letras, llevarles la mano si es necesario para que vean cómo se enganchan por ejemplo la B con la R (bruja es una palabra difícil para enganchar la b con la r y la u). En las listas, los chicos pueden dedicar tiempo al trazado. Pero si la maestra pide que cuenten *Aventuras de Robin en el bosque*, los niños deberían poder elegir el tipo de letra que les resulte más cómodo para volcar sus ideas sin detenerse en que salga bien el enganche entre la B y la R. No importa el tipo de letra; si la maestra efectivamente piensa que es bueno que los niños escriban con cursiva, puede esperar el momento más oportuno (mediados de 2º, por ejemplo), dedicarle solo una parte del tiempo a la letra, no abandonar la enseñanza de la lectura y la escritura (que ya dijimos que es otra cosa) y no considerar el tipo de letra un tema de promoción, porque no lo es.

A todo esto, solo resta pensar en los niños en sobreedad que no aprendieron a escribir. En la página *abc*[5] hemos colgado en años anteriores “ejercicios para los que tardan en alfabetizarse”: sugerimos consultarlos. Con ellos es necesario plantear un mes, al menos, de la maestra proponiendo situaciones diarias de lectura y escritura: el maestro les lee, los niños siguen la lectura, los chicos localizan algunos episodios o fragmentos significativos del texto, leen junto con el maestro, vuelven a leer, releen, leen coplas una y otra vez hasta memorizarlas, localizan palabras en la copla, disponen de un repertorio de nombres de animales con ilustraciones al que recurrir para buscar la L de LOBO para escribir LUCAS, por ejemplo. DIARIAS, CONSECUTIVAS, CONTINUADAS, INSISTENTES, todos los días, leer y escribir..., escuchar leer y dictarle al maestro (ver abc, ver Diseño Curricular, pedir material de ACELERACIÓN y secuencias de lectura y escritura a Dirección Provincial de Primaria, Equipo de Prácticas del Lenguaje).

En fin, les mandamos un saludo en cualquier tipo de letra.

Mirta Torres,
Cátedra de Alfabetización,
Ministerio de Educación de la Nación

5 www.abc.gov.ar

Índice de la colección

La Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial fue un trayecto de formación llevado a cabo conjuntamente por la Dirección de Educación Primaria y el Área de Capacitación.

COORDINACIÓN: María Laura Piarristeguy y Mercedes Potenze

COLABORADORES: Paula Natalia Sánchez, Silvia Grandal, Viviana Celso, Vanesa Morales, Flavia Zuberman, Virginia Quesada, Mirta Rapaport, Guillermo Antolini y Conrado Lescano.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA
Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación